

Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard

Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne

Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 4, S. 463-480



Quellenangabe/ Reference:

Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard: Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne - In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 4, S. 463-480 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144861 - DOI: 10.25656/01:14486

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144861>

<https://doi.org/10.25656/01:14486>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 34 – Heft 4 – Juli 1988

I. Essay

KLAUS MOLLENHAUER Ist ästhetische Bildung möglich? 443

II. Thema: Pädagogische Reform – international

NIKLAS LUHMANN/
KARL EBERHARD SCHORR Strukturelle Bedingungen der Reformpädagogik.
Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne 463

DETLEF GLOWKA Die Reform des Bildungswesens in der Sowjetunion
als Lehrstück für die pädagogische Fachwelt 481

MICHAEL KNOLL Calvin M. Woodward und die Anfänge der Projekt-
methode. Ein Kapitel aus der amerikanischen Erziehungs-
geschichte 1876–1900 501

III. Diskussion

KARL CHRISTOPH LINGEL-
BACH Unkritische Bildungshistorie als sozialwissenschaft-
licher Fortschritt? 519

HORST WEISHAUPT/
MANFRED WEISS Bildungsbudget und interne Mittelallokation 535

IV. Rezensionen

- | | |
|---------------------|---|
| ANDREAS KRAPP | MANFRED HOFER: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist 555 |
| HANS WERNER HEYMANN | BARBARA KOCH-PRIEWE: Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht 557 |
| HANS WERNER HEYMANN | JÜRGEN SCHRECKLING: Routine und Problembewältigung beim Unterrichten. Explorative Analysen handlungsbegleitender Kognitionen und Emotionen von Lehrern 557 |
| HANS SCHIEFELE | HANS AEBLI: Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage 561 |
| GERD-BODO REINERT | JÖRG PETERSEN: Pädagogische Argumentation und didaktische Forschung I. Acht Kapitel zur Geschichte der empirischen Unterrichtsforschung 565 |
| JÜRGEN DIEDERICH | JÜRGEN MARKOWITZ: Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts 568 |
| KNUT NEVERMANN | PETER FAUSER: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht 572 |

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 577

Contents

I. Essay

- KLAUS MOLLENHAUER On the Possibility of the Formation of Aesthetic Competence 443

II. Topic: Educational Reform in International Perspective

- NIKLAS LUHMANN/
KARL EBERHARD SCHORR Structural Conditions of Reformoriented Pedagogics 463
- DETLEF GLOWKA Soviet School Reform and its Relevance to Educational Research 481
- MICHAEL KNOLL Calvin M. Woodward and the Beginnings of the Project Method of Instruction. A Chapter from the American History of Education 1876–1900 501

III. Discussion

- KARL CHRISTOPH LINGEL-
BACH Uncritical Educational Theory in the Guise of Progressive Social Science? 519
- HORST WEISHAUP/
MANFRED WEISS Educational Budget and Internal Allocation of Means 539

IV. Book Reviews 555

V. Documentation

- New Books 577

Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik

Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne

Zusammenfassung

Reformen in Angelegenheiten der Erziehung sind nicht nur historische Ereignisse oder sich wiederholende Schübe eines unzufriedenen Idealismus. Es handelt sich vielmehr um strukturelle Notwendigkeiten eines ausdifferenzierten Systems. Das System stimuliert sich selbst auf der Ebene seiner Programme durch rekursive Sequenzen von Reformen, Enttäuschungen, Reflexionen, semantische Anpassungen und erneute Reformen. Das System kann keinen Endzustand erreichen, noch kann es sich einem Perfektionszustand annähern. Das ist unmöglich, weil das System an Hand eines binären Codes von „besseren“ und „schlechteren“ Ergebnissen der Erziehung ausdifferenziert ist. Seine Einheit wird als diese Differenz von „besser“ und „schlechter“ reproduziert, und sie bleibt deshalb diese Differenz. Das System kann seine Komplexität und damit seine Sensibilität vergrößern, nicht aber seine Exzellenz. Diese Sachlage läßt sich erklären mit Hilfe von Unterscheidungen wie System/Umwelt, Operation/Beobachtung, Code/Programm, und es wird angeregt, zu überlegen, ob nicht die Selbstbeschreibung des Erziehungssystems als „Pädagogik“ mit diesen Unterscheidungen besser bedient ist als mit Importen vom Markt der hauptstädtischen Moden – mit Ideen wie Emanzipation, Leib und Lebenswelt oder mit den traurigen Fröhlichkeiten der Postmoderne.

1. Pädagogik in soziologischer Beobachtung

Aus weiter Ferne kann man die Ziele, um die es bei Reformen des Erziehungssystems geht, wie folgt charakterisieren: Es soll der Erfolg der Bemühung verbessert werden, also besser erzogen werden; und zugleich soll das Resultat möglichst gleich verteilt, jedenfalls allen zugänglich gemacht werden. Oder auf amerikanisch: excellence and equality (GROSS/GROSS 1985). So jedenfalls wird kommuniziert. In vielen Hinsichten ist es für solche Ziele bereits reichlich spät. Man weiß (oder kann wissen), auf was man sich damit einläßt. Zum Beispiel Gleichheit. Das geht als Leitidee, solange eklatante, funktionslose Ungleichheiten bestehen und abzubauen sind. In dem Maße aber, in dem dies geschieht, verwandelt sich die Idee unter der Hand zur Ideologie einer repressiven Meritokratie mit zugehörigem Außenseiterindividualismus. Die Lieblingskinder der Reform dürften dann, um es mit LÜBBE (1987) zu formulieren, die chancengleichheitsbegünstigten Egalitätsnutzer sein, die es geschafft haben, exzellent zu sein. Und mehr davon, das wäre das Ziel. Man kann dies Ziel sich auf jeder Etappe des Erziehungsweges neu vorhalten und für Nachhilfe sorgen; aber wer es immer und immer nicht schafft, muß letztlich den Grund in sich selbst suchen. Wenn trotzdem unentwegt bessere Qualität und mehr Gleichheit gefordert wird, beeindruckt schließlich die geringe Sensibilität und die Erfahrungsresistenz der Kommunikation und verlangt nach einer Erklärung. Ein Beobachter kann sich demgegenüber so verhalten wie KENNETH BURKE (1961) gegenüber dem Gottesbegriff der Religion, nämlich „logologisch“.¹ Ihn interessiert dann nicht, ob es das, worüber geredet wird überhaupt gibt, sondern nur: was geredet wird, wie geredet wird und warum so geredet wird wie geredet wird. Von einer soziologischen Analyse wird man jedoch mehr verlangen müssen als nur einen solchen Bericht.

Auf den ersten Blick sieht man schon, daß die Pädagogik für ihre Kommunikation einen god-term (KENNETH BURKE) braucht – einen Begriff, der für einen hinreichend weit gefaßten Kommunikationsraum ein Motiv bezeichnet, das über Differenzen hinweg konstant gehalten werden kann; einen Begriff, der Kommunikation transportiert, indem er etwas bezeichnet, worauf die Kommunikation sich bezieht. Der god-term der Pädagogik heißt „Bildung“. Von Bildung kann man sprechen, um zu bezeichnen, was verbessert und was „gleicher“ verteilt werden soll. Ob es so etwas gibt oder nicht gibt, können wir offen lassen. Das Wort wird benötigt für die Organisation eines semantischen „Diskurses“, somit auch für die Organisation von Reformzielen, als Trägerbegriff für angestrebte Veränderungen;² und es hätte, für Soziologen zumindest, wenig Sinn, zu behaupten, daß diese ganze Bemühung keinen Sinn hat, weil es Bildung gar nicht gibt oder nur in der „bürgerlichen“ Imagination gibt.

Mit diesem Ausgangspunkt verfolgen wir keine „ideologiekritische“ und erst recht keine destruktive, entlarvende Tendenz. Wenn man nämlich davon ausgeht, daß soziale Systeme jeder Art einschließlich des umfassenden Gesellschaftssystems aus Kommunikationen und nur aus Kommunikationen bestehen und daß alles andere als Umwelt des Systems in Rechnung gestellt werden muß (LUHMANN 1984), versteht es sich von selbst, daß ein soziologischer Zugriff auf Soziales „logologisch“ strukturiert sein muß; was nicht ausschließt, psychische oder sonstige „ökologische“ Auswirkungen und Einschränkungen als Limitierung des Systems durch seine Umwelt in Rechnung zu stellen (LUHMANN 1986a).

Noch einmal: die an Reformen interessierte Pädagogik spricht von Zielen, von einer Verbesserung der Bildung und von einer besseren, das heißt gleicheren Verteilung des Bildungsgutes. Und sie braucht den Begriff der Bildung, um so sprechen zu können. Die soziologische Analyse interessiert sich für die strukturellen Beschränkungen dieser Sprechweise. Die Pädagogik meint, was sie sagt. Die Soziologie beobachtet die Pädagogik. Sie kann aus der Distanz des Beobachters andere Unterscheidungen verwenden als die Pädagogik selbst; sie kann sich vor allem vom Ziel/Mittel-Schema distanzieren und statt dessen nach strukturellen Bedingungen fragen. Im folgenden soll eine dieser Analysemöglichkeiten vorgestellt werden.

2. Strukturelle Differenzierung: Codierung und Programmierung

Wenn man Erziehung als soziales System beobachtet, das sich durch eigene Operationen ausdifferenziert, kommt alles darauf an, wie man diese Operationen begreift. Wie an anderer Stelle skizziert (LUHMANN 1986b), gehen wir davon aus, daß für die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems (wie auch für andere Funktionssysteme der modernen Gesellschaft) eine binäre Codierung entscheidend ist. Der Code lautet: besser bzw. schlechter, bezogen auf die Chancen des Lebenslaufs.

Um diesen Sachverhalt der Codierung richtig zu begreifen, muß man vor allem einsehen, daß es sich nicht um eine Vorschrift handelt, sondern um eine das System strukturierende Differenz. Binäre Codes entwickeln sich unter sehr speziellen, evolutionär an sich unwahrscheinlichen Systembedingungen und tragen dann

ihrerseits dazu bei, das System, das ihnen den Nährboden bietet, auszudifferenzieren. An sich wirft ja jede Kommunikation die Frage ihrer Annahme bzw. Ablehnung auf. Unter besonderen Umständen spitzt sich diese Frage jedoch zu als ein ständig sich wiederholendes Problem. Im Übergang von Familienerziehung zu Schulerziehung kann man einen solchen Sonderfall sehen. In der Schule wird es, anders als zu Hause, wichtig, ob man mit bestimmten Antworten auf Fragen, mit bestimmten Verhaltensweisen oder auch mit eigenen Initiativen in den Augen des Lehrers „richtig liegt“ und vergleichsweise besser bzw. schlechter abschneidet. Dabei kann der Vergleich sich auf die eigene Biographie, den eigenen „Leistungsstand“, auf andere Schüler in vergleichbarer Lage oder auf normierte Erwartungen an Können bzw. Wissen beziehen. In jedem Falle integriert der Code Selbst- und Fremdbeurteilungen (was nicht ausschließt, daß diese Integration durch den Schüler anders vollzogen wird als durch den Lehrer). Er wird insofern „intersubjektiv“ gehandhabt (was aber nicht Konsens garantiert, sondern nur heißt, daß die Beteiligten sich nicht frei fühlen, ihre Meinung nach Belieben zu bilden, sondern sich an Erwartungserwartungen orientieren). Unsere These ist, daß eine solche Codierung, wenn es zu regelmäßiger Interaktion in Schulklassen kommt, sich zwangsläufig ausbildet, und daß es weder dem Lehrer noch der Pädagogik freisteht, eine solche Entwicklung zu verhindern. Man mag ihre „pädagogischen“ Nebenwirkungen beklagen; wollte man sie ignorieren, hieße das jedoch: Realitäten nicht sehen zu wollen.

Wir sagten: Codes sind keine Vorschriften, also auch keine Ziele. Es ist, mit anderen Worten, nicht richtig, besser zu sein, und es ist nicht falsch, schlechter zu sein, sondern in beiden Hinsichten können Beurteilungen oder Einstufungen, nach welchen Kriterien auch immer, richtig oder falsch sein. Wie bei anderen binären Codes (wahr/unwahr, Recht/Unrecht, schön/häßlich) kann man die Code-Positionen als Werte bezeichnen.³ Dies darf jedoch nicht im Sinne von alltäglichen Präferenzen verstanden werden. Man ist in der Schule dem Code besser/schlechter im Hinblick auf den eigenen Lebenslauf ausgesetzt; aber es ist nicht jedermanns Sache, Karriere zu machen oder es auch nur zu wünschen; und wer sagt dann, daß dies gut sei. Der *Positivwert* „besser“ bringt nur die karrieremäßige *Anschlußfähigkeit* zum Ausdruck. Der *Negativwert* „schlechter“ dient demgegenüber als *Reflexionswert*. Man fragt ja nicht, warum bin ich besser bzw. besser geworden, sondern warum bin ich schlechter bzw. schlechter geworden.⁴ Daraus ergibt sich auch, daß der Code als Einheit gesehen werden muß, als Einheit einer Differenz, deren beide Komponenten nur in Bezug aufeinander ihre Funktion erfüllen.

Ohne eine solche Codierung kann nur Sozialisation stattfinden, die nur beiläufig der Kommunikation, nämlich der durch Kommunikation ständig reproduzierten Alternative von Konformität und Abweichung, von Anpassung und Widerstand folgt, nicht aber Erziehung, die überdies bestimmte Resultate anstrebt. Denn mit Hilfe dieser Codierung kommen Operationen in Gang, die eine Differenz zwischen besser und schlechter erzeugen. Diese Operationen sind Kommunikationen, die von vornherein in erzieherischer Absicht etwas mitteilen und so verstanden werden. Es geht also nicht um die körperlichen und psychischen *Zustände*, die erzeugt werden. Und es geht auch nicht einfach um *Handlungen*, die einseitig in der Verantwortung des Erziehers lägen. Der Zögling kann – und wird nicht selten – seine Teilnahme an der Kommunikation durch den Code besser/schlechter strukturieren, auch wenn der

Erzieher gar nicht merkt, daß dies geschieht, denn schon die Unterstellung einer Intention der Erziehung erzwingt den Code.

Wenn aber die Operationen des Erziehungssystems auf diese Weise als Kommunikationen zustande kommen: wie werden sie beobachtet? Operationen erzeugen eine Differenz, Beobachtungen orientieren sich an einer Unterscheidung. Um Operationen beobachten zu können, genügt es nicht, den Code der Operationen zu verwenden, also lediglich festzustellen, daß die Operation ein gutes bzw. schlechtes Resultat hat. Man muß außerdem wissen, woran man diese erkennen kann. Es muß also weitere Unterscheidungen geben, an denen die Beobachtung sich orientiert. Ein funktionierendes, sich operativ reproduzierendes Erziehungssystem setzt daher nicht nur Codierung, sondern auch Programmierung voraus. Der Code regelt die Erzeugung von Differenzen. Die Programme regeln mit Hilfe weiterer Unterscheidungen die Beobachtung dieser Erzeugung von Differenzen. Die Einheit des Code (besser *und* schlechter einbeziehend) kann dann Erziehung genannt werden; die Einheit der Programme, die festlegen, was jeweils richtigerweise oder fälschlich als besser bzw. schlechter angesehen wird, heißt üblicherweise Bildung. Erst auf der Ebene der Programme wird also Bildungsgut als wichtig selegiert. Erst auf der Ebene der Programme werden Erziehungsziele formuliert. Und nur über Programme kann das Handeln seinen Bezug zum System finden. Wichtig ist, daß man sieht, daß beide Begriffe sich auf die Einheit einer Differenz beziehen und nicht etwa auf ein Ideal oder einen punktuell vorgestellten Wert, der dann über seinen Gegenwert die Rechenschaft schuldig bleibt. Erziehung und Bildung verhalten sich zueinander wie Codierung und Programmierung. Codierung und Programmierung verhalten sich zueinander wie differenznerzeugende Operation und unterscheidungsorientierte Beobachtung der Operation.

Der Code muß für das System, das er ausdifferenziert, einheitlich gelten, denn andernfalls würde er nicht nur ein System ausdifferenzieren, sondern mehrere. Besser ist besser und schlechter ist schlechter, und jeder dritte Wert wie zum Beispiel artig oder träge würde *auf dieser Ebene* nur Konfusion anrichten und wird daher ausgeschlossen. Was immer als Wert fungiert, muß auf besser bzw. schlechter reduziert werden; selbst wenn es sich bei artig und träge um dasselbe handeln sollte, muß unter den Anforderungen des Code entsprechend nach besser und schlechter differenziert werden. Andererseits diskriminiert eine Operation, die sich nur nach dem Code richtet, blind. Das System muß daher seine Operationen beobachten und kann auf diese Weise einen größeren Reichtum an Distinktionen zur Geltung bringen. Es kann schließlich, etwa mit Hilfe einer „Theorie der Bildung“ oder anderer Reflexionstheorien oder mit Hilfe von Anleihen aus Psychologie und Soziologie, auch seine Beobachtungen noch beobachten und sich so der Konsistenz seines Beobachtens versichern. Je deutlicher Operation und Beobachtung, Codierung und Programmierung getrennt werden können, desto komplexer kann ein Erziehungssystem werden und desto vielseitiger kann es auf der Ebene seiner Programme (aber niemals auf der Ebene seines Code!) auf wechselnde gesellschaftliche Anforderungen reagieren. Der Systemaufbau ist also durch seine Struktur differentiell bestimmt.

Der Code besser/schlechter gibt keine Instruktion. Er sieht nur ein Schema für die Bewertung von Ereignissen vor, die sich aber, ginge es nur nach dem Code, beliebig

verbinden ließen. Oder anders gesagt: Der Code leistet die Zuordnung von Ereignissen zum Erziehungssystem, aber er bildet keine strukturierte Komplexität. Das muß den Programmen überlassen bleiben, die erst festlegen, welche Ereignisse gekoppelt und welche in konkreten Programmen ausgeschlossen werden. So ist es Sache eines Programms, festzulegen, daß es keinen Sinn hat, immer nur Vokabeln zu lernen, ohne Grammatik zu lernen, und daß man anstelle der Grammatik nicht ein System von Differentialgleichungen einsetzen kann. *Aber alles, was bei einer solchen Programmierung verwendet wird, muß sich für eine Codierung nach besser/schlechter eignen.* Dieses Erfordernis läßt alle Programmierung mit einer gewissen Kontingenz gelten; denn könnte es nicht doch sein, daß es besser wäre, nur Vokabeln lernen zu lassen? Aber selbst wenn man zu dieser Ansicht gelangen würde, ließe auch sie sich nur als Programm in das System einführen. Mit Hilfe von Programmen kann das System die eigenen Operationen in sinnvolle Perioden einteilen, in Perioden, die einen Anfang und ein Ende haben können. Man beginnt einen bestimmten zielorientierten Unterricht und schließt ihn mit einer Prüfung ab. Im Vollzug der Autopoiesis des Systems sind aber auch Anfang und Ende nur Momente im Prozessieren zwischen besser und schlechter. Es ist besser, Lesen und Schreiben zu lernen; und es ist besser, die Prüfung zu bestehen – jeweils im Vergleich zu der entgegengesetzten Möglichkeit. Aber dies „besser“ gibt es nur, weil es ein „schlechter“ gibt; ohne diese Vorgabe könnte keine Periode im System gebildet werden, man könnte mit Erziehung und Unterricht weder anfangen noch aufhören. Die Reproduktion des Systems (Autopoiesis) aber hat keinen Anfang und kein Ende, sie ist nichts weiter als das Sichereignen der Differenz. Sie ist nichts weiter als das Sichermöglichen ihrer Ereignisse und daher in jedem Ereignis Anfang und Ende zugleich.

Mit Hilfe der Programme können Beurteilungsdimensionen diversifiziert werden.⁵ In gewissem Umfang können Beurteilungen dann auch unkoordiniert praktiziert werden. Das System kann zwischen Leistungen und Schülern unterscheiden. Manche Reformüberlegungen setzen hier an. Soweit das System aber Karrieren prozessiert, erzwingt es dann doch eine Rückübersetzung von „Leistungen“ in „Schüler“. Nicht Leistungen können versetzt werden, sondern nur Schüler.

Mit Hilfe von Programmen kann das System Distanz zu sich selbst gewinnen. Es kann artikulieren, was besser und was schlechter ist. Es kann Wahl- und Änderungsmöglichkeiten einrichten. Es kann auch die Effekte beobachten, die eintreten, wenn Kommunikationen nach einem solchen Code prozessiert werden, wenn etwa die Guten immer besser und die Schlechten immer schlechter werden. Es kann Gruppierungen vorsehen, in denen die Guten wieder nach besser und schlechter und die Schlechten ebenfalls wieder nach besser und schlechter sortiert werden. Und es kann kompensatorische Programme vorsehen, etwa Gruppen ausdifferenzieren, die besonderer Bemühung bedürfen. Aber es kann die Codierung nicht vermeiden, denn ohne Codierung läuft in Sachen Erziehung nichts, so daß sich in allen Teilsystemen des Erziehungssystems, wie immer sie zugeschnitten sein mögen, wiederum die Differenz von besser und schlechter einstellt. Man kann es vermeiden – aber nur, wenn man mit Erziehung aufhört und das Geschäft der Erziehung von vornherein der Sozialisation überläßt, die ihre eigenen Differenzen erzeugt. Und selbst wenn man es vermeiden könnte, ein altes Argument spräche dagegen. Eine Welt, die nur aus Engeln bestünde, wäre weniger perfekt als eine Welt, die aus

Engeln und Steinen besteht, denn die qualitative Differenz und nicht die numerische Wiederholung des Gleichen macht die Welt reich (LOVEJOY 1985, S. 98 mit Hinweisen auf THOMAS VON AQUINO).

3. Rekursive Kontinuierung der Erziehung

Die Pädagogik ist seit ihren Anfängen Reformpädagogik, weil sie in ihrer Reformorientierung einen Ausweg aus den Zwängen der Codierung sucht. Obwohl die Erziehungspraxis selber immer bessere und schlechtere Ergebnisse produziert, meint die Pädagogik, dies könne besser gemacht werden. Sie sucht in einer ständig erneuerten Systembewertung einen Ort der Resistenz, an dem sie ertragen kann, daß sie in der Praxis binär verfahren muß; und das gelingt ihr, indem sie das Schema besser/schlechter temporalisiert. Das System ist gegenwärtig schlechter, als es sein sollte, und es soll daher künftig besser werden.

So programmiert die Pädagogik sich selbst als Reflexionstheorie des Erziehungssystems im Hinblick auf ein „besser“. Sie kann aber auf der Ebene der Reflexion der Einheit des Systems dann den Sinn des „schlechter“ nicht mehr entdecken. Das System ist nur gegenwärtig nicht so gut, wie es sein könnte. Wenn so auf der Ebene der Reflexion zwischen Codierung und Programmierung nicht unterschieden wird, kann es richtigerweise nur darum gehen, es besser zu machen – sei es in der konkreten Bemühung im Klassenzimmer (AKADEMIE FÜR BILDUNGSREFORM 1986), sei es in der Schulpolitik (KLEMM u. a. 1985), sei es auf der Ebene der Bildungsforschung (ROEDER 1983, S. 93: als „kritischer Anwalt der Bildungsreform“). Oder anders gesagt: das System der Erziehung wird behandelt, als ob es selbst erzogen werden müßte. Solchen Vorstellungen war die Wertesemantik des 19. und frühen 20. Jahrhunderts entgegengekommen. Aber der Blick auf Ideale und Werte provoziert immer auch einen zweiten Blick, der zu erklären hat, weshalb sie nicht zum Zuge kommen. An die Stelle der strukturellen Differenz von Codierung und Programmierung tritt dann fast zwangsläufig eine zweite Differenz, mit der man nichts weiter anfangen kann: die Differenz von Hoffnung und Enttäuschung.

Gerade wenn man das System immer besser einrichten will, setzt man es dadurch dem Schlechtersein aus. Man kann das andere nicht einfach außer acht lassen. Es kehrt sonst unbegriffen zurück. Die vorherrschende pädagogische Systemreflexion geht jedoch von Einheit, nicht von Differenz aus. Sie verfährt einheitssüchtig. Eine der Folgen ist, daß Erziehung wie ein nichtkontingentes Gut behandelt wird, von dem mehr zu haben besser wäre. Der Rest ist eine Frage der Kosten. Die Bemühung kann nicht bis zur Erschöpfung getrieben werden, auch der Lehrer benötigt Pausen. Was hier nicht befriedigend gelingt, wird auf der Ebene der strukturellen Reformen transportiert. Unter anderen Bedingungen könnte es besser gelingen. So generiert eine durch Ideale angetriebene Systemreflexion Reformbemühungen, die ihrerseits die Verbesserung wollen und das Schlechter-als-besser-Sein mitproduzieren, so daß eine Systemreflexion in Gang kommt, die Reformbemühungen auslöst in einer rekursiven Kontinuität: Reform-Reflexion-Reform-Reflexion-Reform... Darin liegt das Verdienst, das System einem ständigen Experimentieren mit Formen und Methoden auszusetzen. Dabei können jedoch die strukturellen Bedingungen dieser Bemühungen nicht, oder allenfalls auf organisatorischer Ebene, mitreflektiert

werden. *Nicht mitreflektiert* wird vor allem, daß jede Förderung von Erziehung „tragische Entscheidungen“ erfordert (im Sinne eines von CALABRESI/BOBBITT 1978 für die Wirtschaft entwickelten Begriffs).

Ein Beobachter, der dieses rekursive Auslösen von Reform durch Reflexion und von Reflexion durch Reform beobachtet, kann auf den Gedanken kommen, daß all dies sich einer Paradoxie verdankt, nämlich der paradoxen Anwendung des Code auf sich selbst. Die Differenz von besser und schlechter soll besser werden. Man macht dann zwangsläufig die Erfahrung des Schlechteren – sei es gemessen an Zielen, sei es gemessen an Ausgangszuständen. Die Praxis oszilliert zwischen besser und schlechter und wird dadurch sensibel für Zeitverhältnisse, wenn nicht sogar kreativ.⁶ Sie sucht unaufhörlich Fluchtwege aus dem Paradox. Einer der bekanntesten ist, daß man zunächst einmal etwas Besseres zu erreichen versucht, und sich mit den dabei auftretenden Mißständen und unerwarteten Nebenfolgen später beschäftigt.⁷ Ebenso bekannt und logisch dignifiziert ist die Auflösung des Paradoxes durch eine Ebenenunterscheidung (Typenhierarchie). Die Reform hat es mit der Verbesserung des Systems zu tun oder, wenn dies nicht konveniert: mit der Verbesserung der Werte statistischer Variabler, die Erziehung dagegen mit der Verbesserung der Schüler. Beide Ebenen muß man streng unterscheiden – wie groß auch immer die Versuchung sein mag, die Verbesserung des Systems gerade in der Verbesserung der Schüler zu sehen. In der Realität ist freilich ein Kollaps dieser Ebenendifferenz kaum zu vermeiden (HOFSTADTER 1979). Deshalb kann die Unterscheidung von Ebenen nur ad hoc eingeführt (MACKIE 1973, S. 247 ff.) und „analytisch“ behauptet werden, was es notwendig macht, die Ebene der Analyse und die Ebene der Realität logisch zu unterscheiden, auch wenn in der Realität sich diese Unterscheidung nicht halten läßt und sie als Paradoxie in die Anwendung wissenschaftlichen Wissens zurückkehrt.

Üblicherweise wird die Ebenendifferenz von Erziehungstätigkeit und pädagogischer Reflexion als Differenz von Praxis und Theorie dargestellt – mit der Aufforderung, zur Einheit zu kommen. Wenn aber der Systemaufbau differentiell strukturiert ist, dann müßte auch die pädagogische Reflexion auf Differenz (als Einheit) abstellen können. Vielleicht kann man deshalb zusätzlich vorschlagen, sie durch die Unterscheidung von Operation und Beobachtung zu charakterisieren. Operativ läuft die Erziehung auf der Ebene des Kommunizierens in Schulen und anderen Erziehungseinrichtungen. Die Beobachtung dieses Geschehens durch ein besonderes pädagogisches Establishment bringt zusätzliche Unterscheidungen ins Spiel. Diese Version des Mehrebenenmodells würde zugleich deutlich machen (was logisch ja impliziert ist!), daß die Erwartung, man könne und solle zur Einheit kommen, fehlerhaft ist. Sie widerspricht der Intention der Ebenenunterscheidung und würde nur zum Paradox zurückführen. Statt dessen könnte man daran denken, das Paradox durch eine Wiedereinführung der Unterscheidung in das durch sie Unterschiedene, durch „re-entry“ im Sinne von GEORGE SPENCER BROWN (1971) weiterzubehandeln. Das heißt: Die Operation würde ihrerseits, etwa mit Hilfe pädagogischer Erziehung der Erzieher, zur Selbstbeobachtung befähigt werden; und die pädagogische Reflexion müßte, obwohl primär Beobachtung im Unterschied zu Operation, es lernen, sich selbst auch als Operation zu begreifen: als Operation der Systembeschreibung, die im System Effekte auslöst und unversehens das verändert, was sie beschreibt, also sich selbst paradoxerweise falsifiziert. Solche

Einsichten finden sich in Ansätzen schon vor (GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG PÄDAGOGISCHER FORSCHUNG 1986). Es gibt in der Soziologie (im Anschluß an MERTON 1968) und in der ökonomischen Theorie (im Anschluß an SIMON 1957) umfangreiche Erörterungen über self-fulfilling bzw. self-defeating prophecies. Es käme darauf an, die Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung des Systems darauf einzustellen.⁸

Sicher gibt es noch weitere Möglichkeiten der fruchtbaren Entparadoxierung. Wie die Erfahrungen der letzten Jahre lehren, spielt auch die Anlehnung an im Laufe der Zeit wechselnde Außenbedingungen, etwa an wirtschaftliche oder politische Konjunkturen oder an demographische Veränderungen, eine Rolle. Dabei ist wichtig, daß diese externen Bedingungen unabhängig vom System variieren und so als jeweils neu und im Augenblick aktuell den Zirkel der sich selber über Reformen antreibenden Reflexion unterbrechen können. Mal sind plötzlich Lehrer knapp, dann wieder Schüler; mal werden Absolventen gesucht, dann wieder bleiben sie ohne Aussicht auf Arbeit; mal ist Geld für Reformen vorhanden, und dann wird es aus den begonnenen Vorhaben wieder herausgekürzt. Und all dies hat für das Erziehungssystem das Gute, sich jeweils neu auf die gegebene Lage einstellen zu müssen, statt immer nur auf das zu reagieren, was es an sich selbst besser und schlechter macht. Wir belassen es bei diesen Beispielen, denn es kommt uns nur auf den Gewinn einer strukturellen Einsicht an. Statt Mut zur Erziehung vielleicht Mut zum Paradox; denn dann muß man sich nicht auf Appelle verlegen, sondern kann beobachten und verstehen, wie das System erreicht, daß trotzdem etwas geschieht.

4. *Einheit des Codes, Variabilität der Programme*

Am Code des Systems läßt sich nichts reformieren. Er ist und bleibt Bedingung der Ausdifferenzierung des Systems, und wenn man seine Einheit reflektiert, statt sich nur dem Spiel der Gegenwerte „besser“ und „schlechter“ hinzugeben, erscheint er als paradox. Die Programme des Systems sind dagegen reversibel, weil sie Bedingungen der Richtigkeit der Beurteilungen als besser oder schlechter fixieren. Die Unterscheidung von Codierung und Programmierung bringt daher auch die Positivität jeder Programmfestlegung und damit auch ihre Geschichtlichkeit vor den Blick. Dabei finden sich in Funktionssystemen typischerweise zwei verschiedene Arten von Programmatik, die sich wechselseitig limitieren. So kennt die Wissenschaft Theorien und Methoden. So muß die Wirtschaft bei Investitionen nicht nur auf Profitabilität, sondern auch auf Finanzierbarkeit achten. Das Rechtssystem artikuliert seine Programme teils über Interessenbezug (Interessenjurisprudenz), teils über Begriffsbezug (Begriffsjurisprudenz). Mit dem einen Programmtyp faktorisiert man Fremdreferenz, mit dem anderen Selbstreferenz.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen läßt sich erklären, daß die Pädagogik ihre Reformbemühungen auf der Ebene ihrer Programme unter eine doppelte Zielsetzung stellt: mehr Qualität und mehr Gleichheit. Beides sind unerreichbare Ziele, sie können von jedem Stand der Dinge aus wieder aufgegriffen und weiter verfolgt werden. Die Reform selbst ist somit ein Moment der Autopoiesis des Systems, eine sich selbst ermöglichende Produktion. Ein Ende (telos) ist nicht abzusehen. Die Einheit kommt immer wieder nur als Differenz in Betracht – oder eben als Einheit einer Differenz, also als Paradoxie.

Die Doppelung der Ziele garantiert darüber hinaus ein hinreichend großes Ideenreservoir mit der Möglichkeit, von dem einen auf das andere Ziel umzuschalten. Wenn es wirklich gelingt, das Bildungsniveau anzuheben, wird die Ungleichheit der Verteilung zunehmen, und man wird um so mehr Anlaß finden, sich um die Inklusion größerer Teile der Bevölkerung, um Chancengleichheit oder sogar um Gleichheit der Ergebnisse zu bemühen. Beherrscht eine Egalisierungspolitik eine zeitlang das Feld, ist zu erwarten, daß die dadurch gestaute Hochleistungsförderung Ausdruck sucht und Ausdruck findet.

Eine solche Abfolge kann, wenn das Tempo zunimmt, zur Kontroverse werden. Die möglichen Positionen werden dann sowohl als Zeitabfolge erfahren als auch gleichzeitig vertreten. Die Reform/Reflexion-Dynamik beschleunigt sich. Die Reformer und ihre Kritiker überleben ihre Zeit. Sie halten sich, politisch wie intellektuell, im Establishment. Sie operieren in ein und demselben System zugleich nacheinander und gleichzeitig. So kommt es, wie man an der Gesamtschulbewegung ablesen kann, zu einer Politisierung der Reflexion, die sich auf das vorgegebene politische Schema von Regierung und Opposition stützen kann. Ob ein solcher ins Schnelle getriebener Wechsel und eine solche Simultaneisierung und Politisierung der Reaktion der Reform auf sich selbst der Pädagogik bekommt, ist eine andere Frage. Wer die Pädagogik als Soziologe beobachtet, kann sich hier nur neugierig einstellen und abwarten, ob sich bei einem rekursiven Operieren unter derart zeitgedrängten Bedingungen stabile „Eigenzustände“ ergeben, und welche.

All dies soll keineswegs besagen, daß wir von einem Summenkonstanzmodell ausgehen und meinen, daß das eine immer nur auf Kosten des anderen möglich ist (BAUMERT u. a. 1986). Erst recht geht es nicht darum, zu behaupten, daß die Reformer sich sinnlos im Kreise drehen. Denn wir müssen zwischen dem strukturellen Antrieb zur Reform, ihrer Selbstbeschreibung und ihren Resultaten unterscheiden. Es genügt deshalb nicht, die Reformer an ihren Zielen zu messen und Aufschwung und Resignation mit ihnen zu teilen. Der Beobachter sieht einen darüber hinausgehenden Effekt: die Selbststimulierung des Systems.

Wenn die Paradoxie des sich selbst codierenden Systems in Reformbemühungen ausgemünzt wird, erzeugt das eine Unzufriedenheit des Systems mit sich selbst und so die fortgesetzte Bereitschaft, Strukturen in Frage zu stellen und zu variieren. Unter der Bedingung von Organisation, die sich schwer tut, Vorhandenes zu ändern und aufzugeben, läuft das auf einen Wachstumsimpuls hinaus. Man kann das für bedenklich halten. Andererseits wird aber auf diese Weise auch eine hohe Sensibilität für sich ändernde gesellschaftliche Lagen geschaffen. Das endogen unruhige System kann Gelegenheiten ergreifen und kann Reformbereitschaften nach wechselnden Moden und Bedarfslagen einkleiden. Es wird auf diese Weise nicht geplant werden können, aber es wird evolutionsfähig sein.

5. Fallanalyse: „Bildungskatastrophe“

Die Erziehung hängt von Ereignissen ab, die Pädagogik von Konjunkturen. Um die Mitte der 60er Jahre geriet die Pädagogenschaft unverhofft in eine aussichtsreiche Lage. Nach den kulturpolitischen Auseinandersetzungen der 50er Jahre, in die sie mit, möglichst „inneren“, Reformen des „Erziehungs- und Bildungswesens“ invol-

viert war, allerdings ohne sonderliche Resonanz bei der Öffentlichkeit zu finden (BOHNENKAMP u. a. 1966, S. 17–28), hatte der Bund sich einen gewissen Einfluß auf die Bildungspolitik gesichert, so daß diese, auch unabhängig von den Leistungen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz, als Einheit vorstellbar wurde (hierzu RASCHERT 1980, S. 103–216). Ökonomisch schien es weiter aufwärts zu gehen. Aber es gab auch Daten, vor allem Daten über einen zu erwartenden Lehrermangel, die, im Vergleich mit anderen Ländern, „als Rückstände im internationalen Vergleich“, als Modernitätsrückstände, die weitere Zukunft zu blockieren schienen. So war es an der Zeit, die „Bildungskatastrophe“ auszurufen (PICHT 1964), was nun eine gesellschaftsweite Resonanz auslöste.

Was war geschehen? Warum nun diese alle Auseinandersetzungen selbst der jüngsten Vergangenheit wegsplündernde Bereitschaft zu Veränderungen auch grundsätzlicher Art?

Der Sputnik-Schock gehörte schon der Vergangenheit an. Die im Rahmen der OECD ermittelten Vergleichszahlen zur Entwicklung auf dem Ausbildungssektor lagen bereits einige Jahre vor. Die KULTUSMINISTERKONFERENZ hatte sich schon der Aufgabe angenommen, den Lehrerbedarf daraufhin und auf Grund getroffener bzw. geplanter Reformmaßnahmen (z. B. 9. Pflichtschuljahr) bis ins Jahr 1970 zu extrapolieren. An Herausforderungen, an Perspektiven, an Maßnahmen fehlte es also nicht. Woran mangelte es dann, daß diese Katastrophennachricht eine allgemeine Bewegung auszulösen vermochte?⁹ Wenn die Zukunft, „der Anschluß an die großen Kulturnationen“ (PICHT 1964, S. 21), mit der Ausrüstung der laufenden Gegenwart nicht mehr zu erreichen ist, dann fordert die Gegenwart eine neuartige Bewertung der noch verbliebenen Möglichkeiten: deshalb „Katastrophe“, deshalb ein Notstandsprogramm, denn „Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand“ (ebd., S. 17). Die berühmte, einstimmige „Berliner Erklärung“ der KMK (auf ihrer 100. Plenarsitzung vom 5./6. März 1964 stimmt sich *darauf* ein: „neue Zielvorstellungen (müssen) entwickelt werden“ (KMK-BESCHLÜSSE 1971, S. 25). Denn in bildungspolitischer Perspektive dominieren nun gesamtgesellschaftliche Perspektiven: Fragen der Durchlässigkeit des Schulsystems und der Ausschöpfung der Bildungsreserven.

Wenn es diesen Notstand gibt, löst sich in ihm zugleich die Paradoxie des Reformstrebens auf. Es geht dabei nicht nur um einen Mangel, den man tunlichst beheben sollte. Die These von den unausgenutzten Bildungspotentialen trifft vielmehr genau unser Problem: hier kann man etwas besser machen, ohne etwas schlechter zu machen, und zwar genau dadurch, daß man die Bildungschancen bisher benachteiligter Bevölkerungsschichten verbessert. Die Herstellung von Chancengleichheit ist Verbesserung der Bildung selbst – allerdings nur, wenn dies als bessere Aktivierung latenter Potentiale gesehen wird. Man kann besser und gleicher zugleich sein wollen – eben auf Kosten der unausgenutzten Reserven.¹⁰

Ohne es zu wissen und ohne es zu sagen hat der Reformimpuls der 60er Jahre den Hebel am Problem der Paradoxie des Code angesetzt. Was sich aus der Retrospektive wie eine Summe falscher Prognosen, unzureichender Statistiken, verpaßter Informationen, nämlich bereits in Gang gekommener Veränderungen, z. B. steigender Nachfrage nach höheren Schulabschlüssen (so auch VON FRIEDEBURG 1978), liest, ist in der Zeit des Geschehens selbst erst die Frucht gesehener Interdependen-

zen selektiver Ereignisse, die deshalb „über Nacht“ den Zustand des Erziehungssystems illuminieren. Die Erklärungen (PICHT) werden zur Realität, ob sie stimmen oder nicht, weil sie über das Erziehungssystem hinausweisende Zusammenhänge, nämlich Anschlüsse herstellen. Darauf werden die anfallenden Ereignisse als Informationen über etwas gelesen, was fehlt, aber möglich ist: nämlich mit dem Versprechen wissenschaftlicher Konstruktivität von Veränderungen (Planung) auf allen Ebenen; auch, und dies für die Pädagogik (Didaktik) besonders verführerisch, als Versprechen der Programmierbarkeit der Bildungsaufgabe.¹¹ Eine neue Qualität der Selbstbeobachtung des Erziehungssystems kommt zum Zuge, indem sie sich stärker als zuvor auf die Unterscheidung, ja auf die Entgegensetzung von Wirklichkeit und Idealität einlassen kann: *angesichts der „Katastrophe“ muß man es versuchen*. Man kann dies am Paradepferd der Reformreflexion: an der integrierten Gesamtschule (nämlich der „demokratischen Leistungsschule“) ablesen: „Integrierte Gesamtschule – nun als notwendiger Schulversuch“ (KLAFKI 1968). Die Reflexion temporalisiert ihren Gegenstand. Sie setzt ihn einem Verfahren von Versuch und Irrtum aus. Sie verspricht sich davon die Respezifikation ihrer Ziele in der Zeit. Diesem „empirischen“ (ROTH 1963) und konstruktiven Zugriff werden die Sprecherrollen im Establishment angepaßt. Der „DEUTSCHE AUSSCHUSS“ löst sich auf und wird durch den BILDUNGSRAT mit einer wissenschaftlich und „organisatorisch“ kompetent zusammengesetzten Bildungskommission (1965) ersetzt, dem dann das im engeren Sinne wissenschaftliche Potential der „Erziehungswissenschaften“, also die wissenschaftlichen Vertreter der Pädagogik, als Gutachter und Beraterkreis im weitesten Sinne zugeordnet sind.

Wissenschaftliche Rationalität verspricht vor allem dies: schärfere Trennbarkeit und Verfolgung der beiden Ziele der Reformreflexion. Also wird nun von der zur Paradoxie führenden doppelten Zielsetzung abstrahiert, um sich so des aspektreichen Gegenstandes „Reform“ mit seinen Tendenzen: nämlich der Anhebung des gesamten Ausbildungsniveaus, der höchstmöglichen Ausbildung jedes einzelnen usw., anzunehmen (vgl. „Berliner Erklärung“). Das bedeutet zunächst einmal: Beschaffung von Informationen für planungsrelevante Zielvorstellungen. Es kommt zu einer unvergleichlichen Aktivierung im Einzugsbereich einschlägiger Wissenschaften, die im Gutachtenband „Begabung und Lernen“ (ROTH 1969) zu einem neuartigen Angebot an die Selbstbeschreibung des Erziehungssystems (Semantik) gebündelt wird, als dessen Quintessenz Lernen als „Dynamisierung des Begabungsbegriffs“ anempfohlen ist. Aber nicht nur das: Diesem Angebot zur Dynamisierung der Semantik auf der Basis von Lernen (und Leistung) entspricht auf der Ebene der Organisation als alternierender Struktur im Systemaufbau das Angebot der Dynamisierung der Organisation. So wird, und dies hoben wir schon hervor, im ersten Schwunge der gewonnenen Einheit der Bildungspolitik das Gesamtschulprojekt kreierte (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969): auf der Linie der doppelten Zielorientierung der Reformpädagogik. In der Sprache der „Berliner Erklärung“ (KMK): „Verstärkung der Durchlässigkeit unter allen bestehenden Schulen (zum Beispiel horizontal, nicht vertikal gegliederte Schulorganisation)“, wenn vielleicht auch nicht Vereinheitlichung, so doch Vergleichbarkeit der schulformbezogenen Curricula (Lehrpläne). In dieser Aktualisierung der Reformreflexion, also in der Entgegensetzung zum gegebenen Zustand der Organisationen des Erziehungssystems, wird die Idee der Gleichheit („Demokratisierung“ und Mitwir-

kung aller am Erziehungsgeschehenen Beteiligten), korrespondierend mit dem Geschehen der sog. Studentenbewegung von 1968, zunehmend zur Klammer, an der die Umsetzung wissenschaftlicher und organisatorischer Rationalitätsformen gemessen wird. Wie können unter diesen Bedingungen die Reformen verwirklicht, die Leistungen der bestehenden Einrichtungen verbessert werden? Durch Versuche und Forschung. Zur Form des Versuchs tritt die Indienstnahme der Forschung (vgl. KMK-Beschluß von 1969).

Das Erziehungssystem gerät darüber in eine Art fieberhaften Aggregatzustand: Wie und auf was können die im System angestellten Beobachtungen noch zugerechnet werden? Wenn Beobachtungen aus der differenzierten Gesamtschule Weinheim damit antreten können, daß von 59 Lehrlingen, denen der Besuch des Gymnasiums ermöglicht wurde, 49 das Abitur bestanden, und von diesen fast alle sich akademischen Studien zuwandten (BETZEN u.a. 1967, S. 53), beweist das schon eine Verbesserung des Systems, die auch und zugleich die Erziehung der Schüler verbessert? Die Einsichten in Verbesserungsmöglichkeiten sind unerhört gesteigert worden (RANG/SCHULZ 1969). Aber in gleichem Maße wächst eine eigentümliche Verlegenheit: Ihre Verortung im System kann nur noch *vermutet* werden (INGENKAMP 1968, S. 104ff.). Diese Art der Einheitsverarbeitung ist aber kein Ersatz für die Reflexion der Einheit. Die im System gestiegene und darob sich steigernde Komplexität (Vermutungen, Unsicherheiten) sucht und findet zunehmend Transparenz in der Abstraktion eben dieses zunehmend intransparenten Geschehens auf Wertbeziehungen und reklamiert von daher Reflexion (als Reformreflexion: LUHMANN/SCHORR 1979, S. 226ff., S. 263ff.). Die „Verwissenschaftlichung“ der Reform, die Verwissenschaftlichung der Analysen, die Wissenschaftsbestimmtheit oder auch nur Wissenschaftsorientiertheit der Erziehung (Unterricht) (Strukturplan 1971) führen aber nicht nur zu einer Steigerung der Komplexität, nicht nur zu neuen Vermutungen und Unsicherheiten, sondern auch zur Mobilisierung der Eigenwertproduktion des Systems. Dabei geht es natürlich nicht um den Widerstand gegen bestimmte Reformziele, sondern nun gegen ihre Auslieferung an die etablierte wissenschaftliche Forschung. Gleichwohl kann es sich nicht darum handeln, zur Pädagogik der Appelle zurückzukehren. Vielmehr kommt es nun darauf an, gegenüber den wissenschaftlichen Informationsbeschaffungsmethoden den Eigencharakter pädagogischer Reflexion zum Ausdruck zu bringen. Die Reform orientiert sich, als Frucht der ersten Reformeuphorie, an der Differenz von Establishment und pädagogischer Semantik: Das Establishment will das System verbessern. Es setzt auf Dynamik. Darüber kommt es zur rapiden Aufstockung des wissenschaftlichen Personals. Die Kommunikation im System wird erheblich erweitert, wenn man so will, demokratisiert (1963: Gründung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Die Pädagogik will die Erziehung der Schüler verbessern. Dafür bedarf sie der Handlungskompetenz; spricht: Didaktik (KLAFFKI 1968, S. 559). Interne Differenzen beginnen sich stärker abzuzeichnen: im Gefolge noch vorsichtiger interner Kritik. Das „Gemeinsame“ darf auf keinen Fall gefährdet werden. Wie kann dann den wechselseitigen Einwänden Rechnung getragen werden? Kühne Manöver, gewissermaßen von beiden Seiten (vgl. Kongreßbericht Berlin 1970), können die laufende interne Diskussion (Beobachtung und Kommunikation) der Reform im Erziehungssystem nicht mehr darüber hinwegbringen, daß die Reform selbst nicht rückstoßfrei auf ihre Zielprojektion gehalten werden kann, auch mit

Hilfe von Wissenschaft und Organisation nicht. Politische oder politisch aufladbare Differenzen bestimmen zunehmend die Orientierung im und am System (spätestens ab 1971: vgl. LÜBBE 1971).

6. Reformreflexion als Systemreflexion

Wenn Reformen im Erziehungssystem nicht nur zum Besseren, sondern immer auch zum Schlechteren führen, wie verkräftet die Pädagogik dann eigentlich ihre Enttäuschung mit den Reformen? Wir haben eine Möglichkeit bereits kennengelernt: die Rückführung der Resultate in Reflexion. Die Fallstudie des vorigen Abschnitts suggeriert eine zweite Möglichkeit: die politische Dichotomisierung. Damit wird es zur Frage des politischen Standpunkts, ob man von Erfolgen oder vom Scheitern der Reform spricht (FEND 1984). Jedoch, diese sich auch historisch aufdrängende Sicht (LITT 1926) der Verarbeitung der Reform Erfahrungen bleibt noch an der Oberfläche. Die politische Darstellung ihrer Reformprobleme bezieht die Pädagogik auf die Strukturen und Parteiungen eines anderen Systems, nämlich des politischen Systems. Das kann auf die Dauer nicht befriedigen, zumal die Politik ja dauerhaft, und nicht nur situativ, in Parteiungen gespalten ist. Irgendwie muß die Pädagogik also wieder zu sich selber zurückfinden. Als Merkzeichen dieses Bedarfs fungiert derzeit etwa der Terminus „Wiederherstellung“: zum Beispiel die Erziehung muß wiederhergestellt werden (VON HENTIG 1985, S. 496, 503). Auch das ist jetzt wieder ein Reformziel, was nichts anderes heißt, als daß die Systemparadoxie wieder „unsichtbar“ (gemacht) werden muß,¹² damit man wieder „mit gutem Gewissen“ erziehen und Einseitigkeiten von der Art der Abschaffung der Erziehung und desgleichen (GIESECKE 1985) entgegentreten kann. Also schließlich doch nur ein „Reform-Karussell“ von Rekursivität und Reflexion?

Wenn wir den Zirkel beobachten, dann zeichnen sich in der darauf bezogenen Diskussion der Pädagogik zwei Wege ab, denen sich die daran beteiligten Autoren (jüngst WÜNSCHE 1985, MOLLENHAUER 1987, LENZEN 1987, OELKERS 1987, BENNER/GÖSTEMEYER 1987, HERRMANN 1987) nicht rückstandslos zuordnen lassen: der Weg, auf dem die Reform zum Ende kommt, auf dem die Pädagogik als posthistoire erscheint, die ohne Zukunft ist. Und der Weg der Rückkehr, der Sicherung des Erlebens gegen die Auslieferung an die Zeitmoden, damit die pädagogischen Intentionen und Antriebe nicht in Vergessenheit geraten. Läßt dieses Schema nur zwei Optionen zu: die Rückkehr zum Eigentlichen oder das Akzeptieren der zukunftslosen posthistoire?

An dieser Diskussion fällt auf, wie wenig die Reformreflexion als Systemreflexion genutzt worden ist. Die emanzipatorische Wende in den gerade anlaufenden offiziellen Reformbemühungen, die Alltagswende mit Leib und Lebenswelt, dann die Einarbeitung des Diskurses der Postmoderne im Zeitalter der Computer und des wahlfreien Zugriffs, schließlich der neue Gebrauch von Metaphern als von vornherein nicht ernst gemeinter Worte – lauter nicht selbst gemachte Schwierigkeiten! Beobachtet man diese Beobachtungen, dann hat man den Eindruck, die strukturelle, eigencodierte Autonomie des Systems sei in seiner Selbstreflexion noch nicht akzeptiert und schlage hier in intellektuelle Abhängigkeiten um. Unnötigerweise, wie uns scheint. Das Erziehungssystem hat Eigenarten und Probleme genug, um sich

in seiner Reflexion ganz darauf konzentrieren zu können. Es muß sich nur die Frage stellen können, wie denn die eigene Einheit zu begreifen sei. Unser Vorschlag lautet: als Codierung der Selektion, also als Einheit einer Differenz, und damit als Notwendigkeit einer historisch variablen Programmierung.

Wenn dies mit Hilfe soziologischer Unterscheidungen (was nicht gleich heißen muß: soziologischer Theorien) geschieht, hat das den Vorzug, Möglichkeiten des Vergleichs mit anderen Funktionssystemen und schließlich: Zugang zur Gesellschaftstheorie zu erschließen. Unterscheidungen wie: System und Umwelt, Operation und Beobachtung, Codierung und Programmierung, Reform und Reflexion haben eine systemtheoretische Relevanz, die weit über das Erziehungssystem hinausreicht. Das gilt erst recht für die in sich zurückkehrende Unterscheidung von Unterscheidung und Bezeichnung und damit für die Gründung aller Beobachtung auf die Auflösung einer Paradoxie (SPENCER BROWN 1971). Ein semantischer Kontext dieser Art besteht sicher nicht nur aus den „einheimischen Begriffen“ der Pädagogik. Er läßt Autonomie denn auch nicht als Abgeschlossensein erscheinen, sondern als Geschlossenheit im Sinne von Eingeschlossensein (VON FOERSTER 1985). Aber darin liegt kein semantischer Imperativ, sondern nur die Provokation, diejenigen Simplifikationen selbst zu vollziehen, die notwendig sind, wenn ein System die eigene Einheit durch eine eigene Operation im System selbst beschreiben will.

Der Vorschlag hier lautet: die formale binäre Codierung der Selektion als Ausgangspunkt zu akzeptieren. Alles Schöne und Gute, alles Gewünschte und Gewollte gehört in die Programme des Systems, also in den Bereich, der über historische Variabilität zu Reformen und Reformreflexionen Anlaß gibt.

Ein Unbehagen bleibt. Denn die Codierung nach besser/schlechter drängt sich dem ganzen System auf. Es gibt keine Erziehung ohne sie oder unabhängig von ihr. Sie definiert die Anschlußfähigkeit aller Systemoperationen, also die Einheit des Systems. Aber sie ist nur eine Codierung der Selektion, nicht eine Codierung der erzieherischen Effekte selbst: Sie definiert relationale Bezüge, nicht die Zustände der Menschen, die man pädagogisch beeinflussen möchte. Mit Lob und Tadel, Zensuren, Versetzungsentscheidungen, Prüfungen usw. hat das Erziehungssystem ein Selektionsmedium ausgebildet, mit dem es Karrieren prozessiert. So ist das Erziehungssystem als Einheit ausdifferenziert und damit unabhängig geworden von den Gelegenheiten des Augenblicks, vom herzlichen Einvernehmen zwischen einzelnen, von der Überzeugungskraft, die man der Situation verdankt. Alle Systemkohärenz verdankt sich diesem Selektionsmedium. Sie läßt sich weder durch gute Absichten noch durch Lobgesang auf gute Absichten oder durch pädagogische Intuition erreichen. Gegenstand aller Reformen ist das durch ein eigenes Selektionsmedium integrierte System, nicht die pädagogisch inspirierte, durchaus erfolgreiche Praxis.

In diesem Sinne ist es zu verstehen, daß das Erziehungssystem seinen eigenen Code nicht wegreformieren kann. Es wird daher durch Reformen immer wieder zur Reflexion dieses Codes und damit zur Reflexion der eigenen Einheit gezwungen. Man kann das auch nicht dadurch vermeiden, daß man „soziale Selektion“ als Aufgabe ablehnt, denn es geht ja nicht um Selektion für spätere berufliche Chancen, sondern um selektive Koordination der Ausbildung und Erziehung selbst.

Über den Zyklus von Reform und Reformreflexion hält das System sich in Bewegung. Als ein sich selbst dynamisierendes System kann es auf Veränderungen der gesellschaftlichen Bedingungen reagieren, etwa auf die Devaluierung von Bildungswerten im täglichen Verhalten oder auf Veränderungen in den Bedingungen der beruflichen Tätigkeit oder auf Fluktuationen des Systems der Wirtschaft. Es wäre jedoch eine nicht zu begründende Hoffnung, wollte man erwarten, daß das System dadurch immer besser gemacht werden könnte. Es ist schon viel, wenn es gelingt, seine Strukturen gegen Verkrustungen zu schützen und es an den rasanten Veränderungen, die in der modernen Gesellschaft ablaufen, partizipieren zu lassen.

Ein Trost bleibt. Der Pädagoge braucht den Sinn seines eigenen Handelns nicht an den Erfolg oder Mißerfolg der Reformen zu koppeln. Er kann sich auch den Ideenvorgaben des Establishments mehr oder weniger entziehen. Er kann selber beobachten, was er tut, und er kann unter allen Bedingungen das eine besser, das andere schlechter machen.

Anmerkungen

- 1 Der Ausdruck „Logologie“ findet sich bereits bei NOVALIS (1957, S. 45 ff.). Für NOVALIS ist Logologie transzendente Poesie, das heißt Beobachtung der Weise, wie Dichter ihre Paradoxien (Darstellung des Undarstellbaren usw.) entparadoxieren (S. 43 f.).
- 2 Exemplarisch für den deutschen (BRD) Erfahrungsraum: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: Projektgruppe Bildungsbericht 1980. Dies wird allerdings auch, aus pädagogischer Sicht, als Defizit bemerkt: SCHEUERL 1982, S. 114 ff.
- 3 Das Wort Code wird vielsinnig benutzt. Im Unterschied zum linguistischen Gebrauch des Wortes, der eine zusammenhängende Menge von Symbolen bezeichnet, ist hier auf einen binären Schematismus der Werte abgehoben. Dank dieser Binarität des Code gerät alles, was kommuniziert wird, zu der Form der Zweiwertigkeit und kann dann nur (!) unter dieser Form kommuniziert werden. Dadurch werden Gegenwerte wie wahr/unwahr, besser/schlechter einander angenähert und von anderen Unterscheidungen getrennt. Im Gründungsbericht der Royal Society heißt es dazu: „To the Royal Society it will be at any time almost as acceptable, to be confuted, as to discover“ (SPRAT 1959, S. 100). Diese zweiwertige Symmetrie von Codes macht dann um so mehr Asymmetrisierungen erforderlich, nämlich Zielsetzungen, Theorien usw., die die Zirkularität des Code unterbrechen.
- 4 So ist die jüngste amerikanische Reformdiskussion denn auch in Gang gekommen durch den auf statistische Wahrheiten gegründeten Eindruck, es sei schlechter geworden. Siehe den Bericht der NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION 1983; dazu HELMS 1985; DICHANZ/PODESHI 1986. Hätte man den Eindruck gewonnen, es sei besser geworden, hätte kein Anlaß bestanden, nach den Gründen dafür zu suchen.
- 5 Die Anregung zu dieser Überlegung verdanken wir ANDREAS FLITNER.
- 6 Dies als eine Möglichkeit, die in der Informationstheorie und der Kybernetik zunehmend Beachtung findet. Vgl. für einen Forschungsüberblick KRIPPENDORFF 1984. Siehe ferner RESCHER 1985.
- 7 Diesem praktischen Vorgehen entspricht in der Theorie die Auflösung des Paradoxes durch die Annahme „ceteris paribus“, das heißt durch die Einführung einer *falschen* Annahme als *Wahrheitsbedingung*.
- 8 Das führt in logische und mathematische Probleme des „fixed point“ Theorems und der „Eigenvalues“, mit denen die Kybernetik selbstreferentieller Verhältnisse sich gegenwärtig beschäftigt. Wir können darauf nicht näher eingehen.
- 9 HÜFNER/NAUMANN 1977, S. 221, sehen in dieser „großen Zeit“ der Bildungspolitik nur

- eine „nachträgliche Rechtfertigung“ schon vollzogener Strukturveränderungen. Soweit gehen wir nicht.
- 10 Die Parallelität zu einer Denkfigur der neoklassischen Ökonomie und ihrer Wachstumstheorie drängt sich auf. Man kann wirtschaftliches Wachstum erzeugen und *dadurch* Verteilungsprobleme besser lösen, besser und gleicher zu sein.
 - 11 Diese „Umarmung“ ist dokumentiert in der Festschrift für einen prominenten Vertreter der traditionellen Pädagogik: für FRITZ BLÄTTNER, mit dem Titel: Die Herausforderung der Schule durch die Wissenschaften: WILHELM 1966; dann aber vor allem in der Programmschrift ROBINSOHN 1967.
 - 12 Bei THEODOR LITT (1927, IV) übrigens in Anbetracht vergleichbarer Konstellation von Reformpositionen mit Hinweis auf den erst „wirklich in die Tiefe gehenden Gegensatz (von Führen oder Wachsenlassen)“: also mit Hilfe des Instruments der Dialektisierung.

Literatur

- AKADEMIE FÜR BILDUNGSREFORM Projektgruppe Praktisches Lernen: Praktisches Lernen in der Schule – Erfahrungen und Perspektiven. Ein Werkstattbericht. In: Die Deutsche Schule 78 (1986), S. 426–436.
- BAUMERT, J./ROEDER, P. M./SANG, F./SCHMITZ, B.: Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 639–660.
- BENNER, D./GÖSTEMEYER, K.-F.: Postmoderne Pädagogik. Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 61–82.
- BETZEN, K./FREUDENBERG, G./RANG, A.: Differenzierte Gesamtschule Weinheim. In: Modellschulen in Baden-Württemberg 1967.
- BOHNENKAMP, H./DIRKS, W./KNAB, D.: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Stuttgart 1966.
- BURKE, K.: The Rhetoric of Religion. Studies in Logology (1961). Berkeley: University of California Press 1970.
- CALABRESI, G./BOBBITT, Ph.: Tragic Choices. New York 1978.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Bonn 1969.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Erziehungswissenschaft – Bildungsreform – Schulreform. (Kongreßbericht Berlin 1970.) In: Zeitschrift für Pädagogik, 9. Beiheft (1971).
- DICHANZ, H./PODESHI, R. L.: Krise im amerikanischen Schulwesen? In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 51–68.
- FEND, H.: Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt am Main 1984.
- FOERSTER, H. v.: Entdecken oder Erfinden: Wie läßt sich Verstehen verstehen. In: GUMIN, H./MOHLER, A. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München 1985, S. 27–68.
- FRIEDEBURG, L. v.: Bilanz der Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 207–220.
- GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG PÄDAGOGISCHER FORSCHUNG: Bericht über die Jahrestagung Mainz 1986 (im Druck).
- GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung. Stuttgart 1985.
- GROSS, B./GROSS, R.: The Great School Debate. Which Way for American Education? New York: Simon & Schuster, Inc. 1985.
- HELMS, E.: Steht das US-amerikanische Schulwesen vor einer Wende? In: Die Deutsche Schule (1985), H. 2, S. 141–155.
- HENTIG, H. v.: Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung? Über das Verschwinden der Erwachsenen. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 475–509.

- HERRMANN, U.: Verantwortung statt Entmündigung, Bildung statt Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 105–114.
- HOFSTADTER, D.: Gödel, Escher, Bach. An Eternal Golden Braid Hassocks, Sussex UK: Harvester Press 1979.
- HÜFNER, K./NAUMANN, J.: Konjekturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1. Stuttgart 1977.
- INGENKAMP, K.: Untersuchungen zur Übergangsauslese. Weinheim 1968.
- KLAFKI, W.: Integrierte Gesamtschule – Ein notwendiger Schulversuch. In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968), S. 521–581.
- KLEMM, K./ROLFF, H.-G./TILLMANN, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek bei Hamburg 1985.
- KRIPPENDORFF, K.: Paradox and Information. In: DERVIN, B./VOIGT, M.J. (Hrsg.): Progress in Communication Science. Bd. 5. 1984, S. 45–71.
- KULTUSMINISTER-KONFERENZ-BESCHLÜSSE (KMK): Handbuch der Kultusministerkonferenz. Bonn 1971.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 41–60.
- LITT, TH.: Eröffnungsreferat zum Pädagogischen Kongreß Weimar 1926. In: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Leipzig/Berlin 1926.
- LITT, TH.: „Führen“ oder „Wachsenlassen“: Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Leipzig/Berlin 1927.
- LOVEJOY, A.O.: Die große Kette der Wesen. Geschichte eines Gedankens. Frankfurt am Main 1985.
- LÜBBE, H.: Wissenschaft und Kulturpolitik. Eine Verteidigung der „technokratischen“ Form ihrer Zusammenarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 9. Beiheft (1971), S. 297–305.
- LÜBBE, H.: Einleitungsreferat zum 82. Bergedorfer Gesprächskreis „Die Modernität in der Industriegesellschaft – und danach?“. Protokoll Hamburg-Bergedorf 1987.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main 1984.
- LUHMANN, N.: Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen 1986. (a)
- LUHMANN, N.: Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München 1986. (b)
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- MACKIE, J.: Truth, Probability and Paradox. Studies in Philosophical Logic. Oxford: Clarendon 1973.
- MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG/PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. 2 Bde. Reinbek bei Hamburg 1980.
- MERTON, R. K.: The Self-fulfilling Prophecy. In: MERTON, R. K.: Social Theory and Social Structure. New York 1968.
- MOLLENHAUER, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 1–20.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION: A Nation at Risk. Washington 1983.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (1933). Frankfurt am Main 1970.
- NOVALIS: Fragmente Bd. II (Ausgabe E. WASMUTH). Heidelberg 1957.
- OELKERS, J.: Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 21–40.
- PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analysen und Dokumentation. Olten/Freiburg im Breisgau 1964.

- RANG, A./SCHULZ, W. (Hrsg.): Die differenzierte Gesamtschule. Zur Diskussion einer neuen Schulform. München 1969.
- RASCHERT, J.: Bildungspolitik im kooperativen Föderalismus. Die Entwicklung der länderübergreifenden Planung und Koordination des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland. In: MAX-PLANCK-INSTITUT: Bildungsbericht Bd. 1. S. 103–215.
- RESCHER, N.: *The Strife of Systems. An Essay on the Grounds and Implications of Philosophical Diversity*. Pittsburgh: University Press 1985.
- ROBINSON, S.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied ¹1967, ²1969.
- ROEDER, P. M.: Bildungsreform und Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft (1983), S. 81–96.
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55 (1963), S. 109–119.
- ROTH, H. (Hrsg.): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Stuttgart ²1969.
- SCHUELER, H.: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 111–122.
- SIMON, H. A.: *Bandwagon and Underdog Effects and the Possibility of Elections*. In: SIMON, H. A.: *Models of Man. Social and Rational*. New York 1957.
- SPENCER BROWN, G.: *Laws of Form*. London: Allen & Unwin, ²1971.
- SPRAT, TH.: *The History of the Royal Society of London. For the Improving of Natural Knowledge*. London 1667. Nachdruck St. Louis-London 1959.
- STRUKTURPLAN FÜR DAS BILDUNGSWESEN: Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1971.
- WILHELM, TH. (Hrsg.): *Die Herausforderung der Schule durch die Wissenschaften (BLÄTTER-Festschrift)*. Weinheim 1966.
- WÜNSCHE, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 433–449.

Abstract

Structural Conditions of Reform-oriented Pedagogics

Reforms in education are not just historical events or recurrent pushes of dissatisfied idealism; rather, they are structural necessities in a differentiated system. On the level of its programs, the system stimulates itself by a recursive sequence of reforms, disappointments, reflections, semantic readjustments, and, again, reforms. The system can neither attain a final condition nor can it aspire to approximate a perfect state. This is impossible because the system is differentiated by means of a binary code of "better" and "worse" results of education. Its unity is reproduced as this difference between "better" and "worse" and thus remains this difference. The system can increase its complexity and its sensitivity but not its excellence. This situation can be explained by means of distinctions such as system/environment, operation/observation, code/program, reform/reflection. Furthermore, it is suggested that the self-description of the educational system, i. e. its "pedagogy", could be improved by using the above distinctions instead of adopting concepts currently in fashion in the metropolitan markets, – concepts such as emancipation, body and life world, or the sad blitheness of postmodernism.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Niklas Luhmann, Marianne-Weber-Straße 13, 4811 Oerlinghausen,
Prof. Dr. Karl Eberhard Schorr, Kösterbergstraße 80, 2000 Hamburg 55.